

Metodologias ativas de ensino-aprendizagem e educação popular:

encontros e desencontros no contexto da formação dos profissionais de saúde

Eduardo Simon^(a)
Edineide Jezine^(b)
Eymard Mourão Vasconcelos^(c)
Katia Suely Queiroz Silva Ribeiro^(d)

Simon E, Jezine E, Vasconcelos EM, Ribeiro KSQS. Active teaching-learning methodologies and popular education: agreements and disagreements in the context of health professionals' education. *Interface (Botucatu)*. 2014; 18 Supl 2:1355-1364.

This study reflects the similarities and differences between the active teaching-learning methodologies and popular education in the training of health professionals. Moreover, it reflects the epistemological foundations of popular education and the core active teaching-learning methodologies considered in the context of its use in the training of health professionals. Popular education proposes a radical fusion between the media and education because awareness is both an aim and a method of training. Under different circumstances, although identified with a student-centered pedagogical process and autonomy motivation, the active methods can be used in isolation with a utilitarian logic, which is a characteristic of banking education. Thus, popular education can be an important analyzer of active methodologies in the context of health courses, facilitating to consolidate their use in liberating formative processes.

Keywords: Popular Education. Active Teaching-Learning Methodologies. Health Education.

Trata-se de reflexão acerca dos encontros e desencontros entre as metodologias pedagógicas ativas e a educação popular, no contexto da formação dos profissionais de saúde. Parte-se de uma reflexão acerca das bases epistemológicas da educação popular e das principais metodologias ativas, consideradas no contexto de sua utilização na formação dos profissionais de saúde. A educação popular propõe uma fusão radical entre os meios e fins pedagógicos, já que a conscientização é ao mesmo tempo metodologia e objetivo formativo. As metodologias ativas podem ser métodos identificados com um processo pedagógico centrado no aluno e produtor de autonomia, desde que não sejam utilizadas como métodos isolados, dentro de uma lógica utilitária característica da educação bancária. Neste sentido, conclui-se que a educação popular pode ser um importante analisador das metodologias ativas, ajudando a consolidar sua utilização em processos formativos libertadores, no contexto dos cursos de saúde.

Palavras-chave: Educação popular. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Educação em saúde.

^(a,b,c) Departamento de Promoção da Saúde, Centro de Ciências Médicas, Universidade Federal da Paraíba, 58051-900. João Pessoa, Paraíba, Brasil. esimon81@gmail.com; edjezine@gmail.com; eymard.vasconcelos@gmail.com
^(d) Departamento de Fisioterapia, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, Paraíba, Brasil. katiqsrbeiro@yahoo.com.br

Introdução

O processo pedagógico tem-se centrado, historicamente, na figura do professor: o conhecimento reconhecido como válido emana do professor, devendo ser memorizado pelo aluno. A consciência crítica em relação às limitações deste modelo de ensino-aprendizagem remonta ao século XVIII, com as escolas pedagógicas que, ecoando os ventos transformadores das revoluções liberais europeias e da independência norte-americana, preconizavam o reconhecimento do estudante como indivíduo portador de direitos, dentro de um contexto histórico de reconhecimento social da criança¹.

Configura-se, a partir daí, uma tradição de pedagogias que procuram centrar-se no estudante como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem. Talvez a mais famosa delas seja a escola pedagógica de John Dewey. Seu pensamento pedagógico concebe a educação baseada no processo ativo de busca do conhecimento pelo estudante, exercendo sua liberdade. Para Dewey, a educação deveria formar cidadãos competentes e criativos, capazes de gerenciar sua própria liberdade. Por isso, a pedagogia de Dewey é considerada a expressão da democracia na educação². Esta concepção pedagógica é construtivista, já que há uma reconstrução do conhecimento a partir da vivência do educando. Ela entende a educação como práxis transformadora, assumindo como sua finalidade o desenvolvimento de indivíduos capazes de viver de forma produtiva e criativa na sociedade democrática, escolhendo bem seus governantes, por exemplo. Entretanto, esta reconstrução é limitada pela ideologia liberal, na medida em que não chega ao questionamento da estrutura de classes da sociedade^{3,4}. Educa-se para a liberdade, conforme concebida na sociedade liberal. A pedagogia de Dewey é o ápice de uma série de pedagogias do Iluminismo, muito influentes até hoje.

Esta é também, em linhas gerais, a concepção pedagógica de Paulo Freire na “Educação como prática da liberdade”⁵. Escrito no calor das reformas democráticas anteriores ao golpe de 1964, influenciado pelo existencialismo cristão em voga no ambiente europeu do pós-guerra, o livro traça tanto as bases filosóficas quanto o esquema do que viria depois a ser conhecido como “método Paulo Freire”. Neste método, a interlocução com o universo simbólico do educando gera os subsídios para um processo de alfabetização bastante eficiente. É interessante que, no contexto de necessidade de legitimação do governo Jango junto às elites conservadoras, a marca utilitária da eficiência tenha dado ampla divulgação a um Paulo Freire que, mais tarde, refutaria o utilitarismo pedagógico⁶.

De fato, este mesmo Freire, depois exilado no Chile pelo regime de exceção brasileiro, modificaria sua crença na “educação para a liberdade”. Freire começa então a aprofundar o problema da recriação do conhecimento no processo pedagógico: ainda que progressista, o processo educativo cuja teoria do conhecimento não pressuponha como necessidade heurística, quer dizer, como constituinte do próprio processo de validação do conhecimento, a participação do educando, acaba por reproduzir a educação chamada bancária. Este procedimento aparentemente singelo, muitas vezes implícito e não explícito na obra freireana, é o que faculta a resignificação (pela primeira vez radical e não apenas aparente) do processo pedagógico: o educador, ensinando, aprende, e o educando, aprendendo, ensina. É possível dizê-lo pela primeira vez, agora que Freire estabeleceu a participação do outro como necessidade heurística. A epistemologia da educação popular está radicalmente ligada a uma filosofia do Outro. O Outro, o educando, participa ativamente no processo de ensino-aprendizagem, na recriação mesma do conhecimento e em sua validação (heurística), e não apenas por um imperativo extemporâneo à produção deste conhecimento.

Neste sentido, se até a “Educação como prática da liberdade” Freire ainda compartilha alguma semelhança com a “educação para a democracia” de Dewey, a partir da “Pedagogia do Oprimido”⁷, ele rompe com o Iluminismo: mais do que uma “educação para a liberdade”, necessita-se de uma educação que assuma como tarefa a prática da libertação⁸. E libertar-se significa superar a dialética da opressão⁷. Aqui, a diferença com Dewey é clara. É política: visa-se à libertação da opressão trazida pelo capitalismo. Talvez Dewey quisesse também uma libertação da opressão trazida pela ignorância e pela passividade cognitiva. Entretanto, o processo da opressão (que Dewey não conseguiria divisar sob o sol a pino da – então – pujante democracia norte-americana) cria um obstáculo intransponível às pedagogias progressistas: mesmo centradas no aluno, elas mantêm-se sob o espectro do liberalismo.

Para Dewey, a opressão era o totalitarismo ou a escuridão da ignorância. Para Freire, que viu o governo democrático popular de Jango ser derrubado com ajuda norte-americana, o problema era mais profundo: a opressão sobrevivía em qualquer processo educativo, político ou social onde o diálogo verdadeiramente radical não estivesse presente⁷.

O conhecimento transmitido em processo onde o outro não participa, além de ativamente, também “heurísticamente”, tem uma série de características que o diferenciam do conhecimento libertário, popular, engajado, solidário, não-opressivo: há um limite epistemológico dado a priori: o conhecimento tem fontes validadas, há “donos do saber” (a ciência, o partido político, a igreja, etc.) e não é necessário questionar a intencionalidade do conhecimento, o seu “para quê”; este “para quê” é naturalizado. A educação liberal, bem como a educação marxista, desemboca nisto, ao tomar como ponto de partida uma “educação para a democracia” ou “educação para a liberdade”, ou “educação para o socialismo” esquecendo-se de que tais fatos sociais (democracia, liberdade, socialismo) também são passíveis de recriação constante.

A educação popular freireana, a partir da Pedagogia do Oprimido, coloca a relação com o outro não apenas como método, mas como centro de uma teoria do conhecimento cuja intencionalidade é a recriação das relações sociais, na perspectiva da emancipação. Não mais a emancipação dos sujeitos individuais numa sociedade naturalizada, mas a emancipação de sujeitos que concomitantemente suprimem as relações de opressão. Com ela, o “como” e o “para quê” da educação tornam-se indissociáveis: Paulo Freire unifica os meios e os fins educacionais. Desta forma, os conteúdos do processo de ensino-aprendizagem desaparecem enquanto objetos acabados, para transformar-se em constructos culturais passíveis de recriação nesta educação, agora compreendida como ação cultural⁹. Supera-se assim a didática clássica, que, naturalizando as finalidades do processo educativo, preconizava a ideia de um método universal de “ensinar tudo a todos”, independente do “para que ensinar”¹⁰.

Ao superar as limitações da concepção pedagógica de Dewey, Freire se aproxima do sócio-constructivismo de Vygotsky. Enquanto Dewey é um legítimo representante do pensamento liberal em educação, Vygotsky tem, na dialética materialista, sua base filosófica, o que resulta em diferenças de fundo em suas concepções de homem e de sociedade¹¹. Para Vygotsky, mais do que explorar experiências baseado em sua própria liberdade e autonomia, como frisara Dewey, o indivíduo realiza experiências mediadas por instrumentos e relações interpessoais, o que coloca a mediação com o contexto social numa posição central do processo de ensino-aprendizagem. Para Vygotsky, as condições objetivas da aprendizagem não são apenas os recursos materiais da escola ou o espaço de autonomia permitido pelo educando. Tais condições relacionam-se, em última análise, à totalidade da estrutura social: a aprendizagem é um processo socialmente construído¹².

Deve-se pontuar que o rompimento de Freire com a pedagogia iluminista difere do marxismo. Este, ao pretender desvendar a estrutura da sociedade e subsidiar sua transformação a partir de sujeitos e fóruns privilegiados (como os partidos políticos), esbarra em limitações para a criação compartilhada do conhecimento – limitações a que Freire chamava “dirigismo das massas”^{5,7}. Diferentemente da educação popular, no dirigismo, a conscientização não necessariamente está presente no processo de transformação revolucionária. Se queremos uma sociedade radicalmente democrática, o método das relações educativas é também importante. A democracia política passa por uma democratização do processo de construção do conhecimento. Neste sentido, o que caracteriza a educação popular freireana não é tanto um desvelamento de estruturas nem um agir estratégico privilegiado. O que caracteriza a Educação popular (EP) é a radicalidade do diálogo.

Melo Neto¹³ aborda a questão do diálogo a partir do problema da aporia, ou seja, da impossibilidade de acesso à verdade. Destacando a presença da aporia nos diálogos platônicos (alguns diálogos terminam na impossibilidade de resolução do problema apresentado), o autor destaca, na obra de Platão (geralmente considerada apenas em seu caráter idealista), o diálogo como processo constante, no qual a busca pela verdade não apresenta resultados acabados, mas sempre dinâmicos e, por que não, por vezes frágeis. Dar-se ao diálogo com o outro é correr o risco de desembocar na aporia. A partir da aporia, a ênfase desloca-se da verdade em si, do seu ser, para o processo de construção desta, o caminho durante o qual se vão tecendo considerações sempre frágeis, parciais,

transitórias: não mais um ser da verdade, mas um devir – eis a dialética. Ao colocar o problema da construção do conhecimento nestes termos, Melo Neto estabelece uma nova chave de leitura do diálogo platônico, estabelecendo uma ponte com o diálogo freireano. A consciência da limitação coloca, agora, a construção compartilhada como necessidade heurística, ou seja, como necessária à própria validação do conhecimento. Finalmente, a participação do outro sai da periferia (métodos de ensino-aprendizagem considerados isoladamente) para o centro (teoria do conhecimento propriamente dita) do processo educativo.

Agora, dentro dos limites deste trabalho, pode-se proceder à consideração acerca do contexto da emergência e utilização das metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação de profissionais de saúde em nível superior. Para que sejam coerentes com uma teoria do conhecimento na qual a participação do outro é uma necessidade heurística, tais metodologias devem promover uma recriação do conhecimento de alcances bastante ousados. Educadores e educandos que utilizem tais metodologias devem estar dispostos a uma profunda revisão de suas próprias concepções, dentro de uma práxis emancipatória, não só no nível individual, mas também, necessariamente, no nível coletivo.

A formação dos profissionais de saúde e as metodologias ativas de ensino-aprendizagem

O processo de formação dos profissionais de saúde esteve, desde muito cedo, ligado à íntima convivência entre os mestres e seus aprendizes, num processo que Ariès chamava de aprendizagem¹. Na aprendizagem, que representou importante atividade de caráter explicitamente educativo na Europa medieval desprovida de escolas, alguns elementos das metodologias ativas estão presentes: o estudante (aprendiz) não recebe o conhecimento ou habilidade numa via unidirecional, mas participa juntamente com o mestre na produção deste. Este processo é visível até o presente nas comunidades tradicionais, como, por exemplo, na aprendizagem do ofício de parteira, onde as aprendizes atuam como auxiliares desta até que adquiram maior autonomia¹⁴.

A partir da emergência do Relatório Flexner em 1910, houve uma avalanche de reformas e fechamentos de escolas que o tornaram um paradigma para a formação de profissionais de saúde¹⁵. Na verdade, o próprio Flexner não defendia o ensino baseado em aulas teóricas, mas sim nos laboratórios. Desta forma, a associação entre Flexner e a pedagogia tradicional se dá mais em razão da forma como as reformas ocorreram do que o preconizado no relatório Flexner. O próprio Flexner reconhecia, em 1925, que as escolas médicas não ofereciam uma formação de base cultural e filosófica¹⁶. A “modernização” flexneriana do ensino médico acabou por interferir no tradicional processo de aprendizagem, ao deslocar o ensino médico dos ambulatórios, enfermarias e domicílios dos doentes, em direção às salas de aula e laboratórios. Assim, ainda que tenha havido, no início do século XX, a incorporação da ideologia do nascente complexo industrial da saúde nas escolas médicas através das reformas desencadeadas pelo relatório Flexner¹⁵, imediatamente após, começou o movimento de contestação destas reformas que apartavam a prática do ensino de sua representação tradicional (a aprendizagem).

Já em 1927, uma conferência na escola de medicina de Harvard congregava importantes professores de clínica médica descontentes com a formação teórica, fragmentada e especializada, onde os estudantes aprendiam a ver “doenças e não doentes”¹⁷. Uma evidência deste processo é que a emergência da Medicina de Família como especialidade e disciplina acadêmica nos EUA, Canadá e Europa ocidental foi muito mais ligado à corporação médica, do que no Brasil, onde esta emergência, bem posterior, foi mais vinculada à Saúde Coletiva, só recentemente sendo incorporada pelos médicos de família brasileiros.

Não mais do que três décadas decorreram do momento da aparição do Relatório Flexner até as primeiras experiências de reforma curricular “anti-Flexner”, que iriam culminar posteriormente na criação da metodologia ativa de ensino-aprendizagem conhecida como Problem Based Learning (PBL) na Universidade McMaster, no Canadá, e a consagração desta metodologia, representada por sua emblemática adoção no curso médico de Harvard. Assim, não houve um “renascimento” da

formação generalista após uma longa noite flexneriana de fragmentação em especialidades, mas um movimento contra-flexneriano constante e precoce. A intensidade e velocidade com que ocorreram tanto as reformas flexnerianas, quanto sua contestação, explicam-se pelo fato de que esta e aquela atendiam a interesses da corporação médica: de um lado a necessidade de “rigor científico”, de incorporação das especialidades médicas, do hospital-escola e das tecnologias duras ao ensino; e, de outro lado, a preservação daquilo que era e continua sendo a representação social hegemônica em relação ao trabalho do médico e mesmo da aprendizagem da medicina, ou seja, o clínico que atende um paciente em sua casa ou no consultório – um *setting* terapêutico onde há valorização da relação médico-paciente, da formação generalista, do olhar integral sobre o sujeito, da consideração de seu contexto familiar e social, os estudantes acompanhando um professor em seu trabalho, etc.

Ao mesmo tempo em que estes movimentos ocorriam nas escolas médicas, amadureciam, no debate educacional, as ideias pedagógicas de John Dewey, culminando naquela formulação que se tornou um lugar comum das reformas curriculares brasileiras: o “aprender a aprender”. O aprender a aprender, ou seja, a ênfase no desenvolvimento da capacidade do estudante buscar seu próprio conhecimento, consagrou-se como um dos pilares da “Educação para o século XXI” a partir do relatório homônimo da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), também conhecido como “Relatório Delors”. Para Pedro Demo, o “aprender a aprender” tem como uma de suas origens o “do it yourself” (faça você mesmo) da cultura nórdica. Este autor identifica no “aprender a aprender” a espinha dorsal das metodologias ativas de ensino-aprendizagem, ressaltando sua eficiência. Para ele, não se pode simplesmente rotular pejorativamente como neoliberal ou excludente uma orientação pedagógica utilizada nos programas educacionais de instituições como o Massachusetts Institute of Technology (MIT), a Google, ou em países como Cingapura, nas quais a educação é um valor acessível, compartilhado e de alto nível. Para Demo, enquanto as escolas brasileiras andam a passos de cágado (ainda que permeadas por fragmentos de discurso pedagógico crítico, libertário, engajado e popular), o capitalismo voa como um jato, com as constantes renovações internas já renunciadas por Marx¹⁸. Muitas vezes, setores críticos da pedagogia tendem a fazer uma avaliação muito simplista da pedagogia capitalista, como se ela estivesse sempre associada ao ensino bancário tradicional.

A Aprendizagem Baseada em Problemas (Problem Based Learning – PBL) é um método centrado no estudante desenvolvido na Universidade de McMaster, no Canadá, no final da década de 60. Partindo do seu conhecimento prévio e instigando sua curiosidade e criatividade, objetiva promover a aprendizagem significativa¹⁹. O PBL traz os problemas já estruturados previamente, possibilitando que se possam estipular, a cada problema, objetivos de aprendizagem bem definidos, o que facilita a integração dos diferentes conteúdos curriculares²⁰. Embora dependa de problemas estruturados, é possível trazer para o PBL a complexidade necessária através da estruturação de problemas a partir da experiência concreta dos educadores e educandos, dentro do processo pedagógico. Este procedimento é importante para evitar o risco de se estruturar os problemas de modo artificial, afastando-se da complexidade dos problemas reais, onde múltiplas dimensões invariavelmente se articulam e exigem uma resposta criativa dos futuros profissionais²¹.

A problematização desenvolveu-se como metodologia a partir da educação popular freireana, tendo sido sistematizada ao longo dos anos, com a contribuição de diversos educadores. A problematização pode ajudar na ampliação do olhar sobre outras dimensões da realidade, já que não parte de problemas previamente dados, mas sim da própria ação-reflexão-ação dos educandos¹⁹. Assim, a problematização não é um método voltado apenas para a discussão teórica, sendo marcado pela integração entre a ação e a reflexão, bem como pelas transformações práticas que daí advém. Por esse caráter praxeológico, a dimensão política é um elemento fundamental na avaliação do método:

[...] o compromisso político com a luta contra a injustiça e a doença é também um elemento metodológico fundamental para a eficácia educativa. Sem ele, o aprendizado não se aprofunda.²¹

Uma questão desafiadora é que, embora a problematização tenha origem na educação popular e a ela esteja muito relacionada, trata-se de duas entidades distintas. À revelia dos pressupostos já

mencionados da educação popular, a problematização pode ser tomada como metodologia isolada, se for operada de forma instrumental, executando-se mecanicamente o passo-a-passo que a compõe, sem levar em conta as demais dimensões que a tornariam coerentes com a pedagogia de onde surgiu.

Neste ponto, faz-se necessário recordar que nenhuma metodologia é capaz, sozinha, de garantir o desenvolvimento da gama de habilidades e competências necessárias à formação de nível superior em saúde. O esquecimento disto tem levado a reformas curriculares superficiais, fragmentárias e por vezes transitórias, ao não corresponder aos objetivos pretendidos. Muitas vezes, as novas metodologias, quando dissociadas dos princípios pedagógicos de que foram oriundas, não logram superar a eficiência educativa das tradicionais aulas expositivas dialogadas, quando ministradas por docentes comprometidos e capacitados, dentro de condições favoráveis em termos de recursos materiais, número de estudantes em sala, etc. A mudança para uma educação libertadora não se faz apenas pelo método, depende acima de tudo da intencionalidade política do educador. Um educador comprometido com a transformação social pode fazer de uma aula expositiva um momento de diálogo, enquanto que o comprometido com a manutenção pode manter relações de opressão na roda de conversa, por exemplo.

Tal dissociação entre as metodologias (o “como”) e os objetivos (o “para quê”) do processo pedagógico em saúde está relacionada justamente com a ênfase excessiva nas primeiras em prejuízo dos segundos, como se a troca de uma metodologia considerada ultrapassada por outra considerada mais arrojada fosse capaz de reorientar *per se* a formação profissional. Mais ainda, não é a metodologia isoladamente, mas sim questões como os cenários de aprendizagem, a oferta de determinados conteúdos e reflexões, a oportunidade dos estudantes estarem em contato verdadeiramente implicado com os sujeitos da prática profissional em saúde, não como executores de procedimentos, mas como cuidadores – enfim, é a totalidade do currículo que irá determinar a coerência do processo formativo com o profissional que se espera formar.

A partir da releitura das reformas flexnerianas, bem como da consideração de Pedro Demo sobre as metodologias ativas de ensino-aprendizagem como estratégias de busca de eficiência no processo educativo, é possível retornar ao paralelo com a educação popular. As metodologias ativas não são autossuficientes na superação das fragilidades da formação em saúde. Tanto o modelo flexneriano quanto sua contestação (acompanhada pela emergência das metodologias ativas) é forma de racionalização da formação de profissionais de saúde, dentro de um contexto de eficiência na obtenção de recursos humanos. Assim, a utilização das metodologias ativas pode não superar o utilitarismo, que é um inimigo do compromisso verdadeiro com o outro, ao não questionar as finalidades do processo pedagógico e ter um caráter meramente de reprodução não emancipatória do conhecimento. Como um exemplo deste desafio, pode-se citar a referência, na literatura, à metodologia da problematização quase como sinônimo de educação popular e vice-versa: a problematização toma por base os princípios da EP e a esta pressupõe a utilização da metodologia da problematização. Entretanto, deve-se recordar que a educação popular não é um método, uma teoria pedagógica ou uma teoria do conhecimento – ela é simultaneamente essas três coisas². Ainda mais, os princípios da EP impedem que estas três dimensões sejam consideradas separadamente. Há uma radical fusão entre os meios e fins educacionais na EP. A conscientização não é apenas o fim, mas também o meio pelo qual a educação libertária se realiza: qualquer educação que almeje a superação da opressão não pode ser, ela mesma, opressiva⁷. Isto parece óbvio, mas não é o que ocorre no currículo oculto dos cursos da saúde, onde a representação do caminho de formação aponta que o sofrimento causado pela dificuldade do curso é elemento constitutivo do processo educativo dos profissionais^{21,22,23,24}.

Desta forma, tanto a metodologia da problematização, quanto o PBL, enquanto ferramentas, pode ser utilizado apenas de forma superficial, sem estar em coerência com princípios pedagógicos libertários. Esta dissociação ocorrerá, por exemplo, se elas forem utilizadas de forma a aperfeiçoar apenas o aspecto cognitivo presente no “aprender a aprender”, sem acessar as dimensões políticas, sociais, históricas e éticas do conhecimento, ou seja, sem atuar na perspectiva da emancipação simultaneamente individual e coletiva, na perspectiva de que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho”⁷. Neste sentido, a educação popular em saúde emerge não apenas como uma

metodologia na formação dos profissionais de saúde, mas como um analisador das metodologias já utilizadas. Estão estas metodologias dispostas de forma a potencializar a recriação de um conhecimento libertador, solidário, crítico? Ou elas atuam no sentido de potencializar a assimilação de informações, ou o desenvolvimento de habilidades e competências profissionais compreendidas em seu caráter utilitário, instrumental? No presente momento, em que a educação em saúde verga-se sob o peso de tecnologias normatizadoras das relações entre os indivíduos, que acabam por reincidir no próprio determinismo com o qual buscavam romper, a educação popular, ao colocar o outro no centro do processo de recriação do conhecimento, e ao fundir, por um princípio ético e epistêmico, a metodologia e a finalidade do processo pedagógico, assume um caráter de potente reorientadora das práticas formativas em saúde.

Conclui-se este trabalho defendendo que tal processo deve ser levado a cabo sem apontar uma oposição de princípios entre as metodologias ativas e a educação popular, mas a partir de um diálogo entre ambas, a fim de potencializar as práticas educativas libertadoras na formação de profissionais de saúde. Percebe-se que, atualmente, como a maioria dos cursos superiores em saúde brasileiros já experimentaram mudanças curriculares pós-diretrizes de 2001, a educação popular tem frequentado as salas de aula de forma frequente, porém mais ou menos amesquinhada: são as aulas, ao término das quais os futuros profissionais da saúde saem vociferando contra “esse tal Paulo Freire” cuja implicação no cuidado, em verdade, não chegam sequer a compreender. O equívoco de tais arranjos curriculares encontra-se em conferir à educação popular o caráter de teoria autossuficiente, na forma de um conteúdo a ser aprendido, abandonando assim o traço dialético que Freire esforçou-se em conferir a sua obra. A potência desta teoria não está em sua apresentação lírica, emocionada e proselitista, mas no poder das análises que é capaz de oferecer a todos os elementos da educação e da saúde. Não importa tanto aos estudantes de graduação conhecer os pormenores da educação popular em si, mas sim suas implicações no cotidiano da educação e da saúde. Como funciona um grupo de educação em saúde orientado pela educação popular? Como é uma consulta individual orientada pela educação popular? Como conciliar os pressupostos da educação popular com o exercício da clínica? Como é a produção do conhecimento acadêmico coerente com ela? A partir desta perspectiva, a educação popular poderia ousar adentrar mais os espaços educativos formais, não como conteúdo, mas como reorientadora das práticas pedagógicas, buscando desatar o nó de grande parte dos currículos brasileiros: a ausência de coerência entre os meios e fins pedagógicos, na perspectiva da transformação da sociedade.

Referências

1. Ariès P. História social da criança e da família. 2a ed. Rio de Janeiro: LTC; 2006.
2. Gadotti M. História das ideias pedagógicas. 8a ed. São Paulo: Ática; 2005.
3. Saviani D. História das ideias pedagógicas no Brasil. 2a ed. São Paulo: Autores Associados; 2008.
4. Manacorda, M. História da educação da antiguidade aos nossos dias. 12a ed. São Paulo: Cortez; 2006.
5. Freire, P. Educação como prática da liberdade. 7a ed. São Paulo: Paz e Terra; 1977.
6. Beisiegel, C.R. Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. 4a ed. Brasília: Liber Livro; 2008.
7. Freire, P. Pedagogia do oprimido. 41a ed. São Paulo: Paz e Terra; 2005.
8. Scocuglia, A.C. A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas. João Pessoa: Universitária; 1999.

9. Freire, P. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 5a ed. São Paulo: Paz e Terra; 1981.
10. Jezine, EM. Currículo e movimentos sociais. novas perspectivas a velhos desafios. In: XIII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 13., 2006. Recife. Anais... Recife, 2006 [acesso em: 20 abr 2013]. Disponível em: <http://br.monografias.com/trabalhos912/curriculo-e-movimentos/curriculo-e-movimentos.shtml>
11. Fartes VLB. Trabalhando e aprendendo: adquirindo qualificação em uma indústria de refino de petróleo. Educ Soc. 2002;23(78):225-54. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000200013>
12. Oliveira MK. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 3a ed. São Paulo: Scipione; 1995.
13. Melo Neto JF. Diálogo em educação: Platão, Habermas, Freire. João Pessoa: Universitária; 2011.
14. Haikal L. Maternidade: uma releitura na perspectiva da espiritualidade. Dissertação (Mestrado). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba; 2010.
15. Ros, M.A. A ideologia nos cursos de medicina. In: Marins JN, Rego S, Lampert JB, Araújo JGC, organizadores. Educação médica em transformação: instrumentos para a construção de novas realidades. São Paulo: Hucitec; 2004. p. 224-44.
16. Oliveira NA. Ensino médico no Brasil: desafios e prioridades no contexto do SUS: um estudo a partir de seis estados brasileiros. Tese (Doutorado). Rio de Janeiro: Instituto Oswaldo Cruz; 2007.
17. Carneiro AP. A medicina de família. Rev Bras Educ Médica. 1978;Supl 1:19-50.
18. Cyrino EG; Toralles-Pereira ML. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. Cad Saúde Pública. 2004;20(3):780-8. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2004000300015>
19. Feuerwerker LCM. Além do discurso de mudança na educação médica. São Paulo: Hucitec; 2002.
20. Vasconcelos EM. Formar profissionais capazes de cuidar do florescer da vida. In: Vasconcelos EM, Frota LH, Simon E, organizadores. Perplexidade na universidade: vivências nos cursos de saúde. São Paulo: Hucitec; 2006. p. 265-308.
21. Gaudenzi P. Jaleco branco. In: Vasconcelos EM, Frota LH, Simon E, organizadores. Perplexidade na universidade: vivências nos cursos de saúde. São Paulo: Hucitec; 2006. p. 177-8.
22. Guimarães RM. Como criar um Frankenstein em nove períodos: notas de uma criatura. In: Vasconcelos EM, Frota LH, Simon E, organizadores. Perplexidade na universidade: vivências nos cursos de saúde. São Paulo: Hucitec; 2006. p.187-191.
23. Igarashi, C.S. Dilema de uma estudante. In: Vasconcelos EM, Frota LH, Simon E, organizadores. Perplexidade na universidade: vivências nos cursos de saúde. São Paulo: Hucitec; 2006. p.51-52.

Simon E, Jezine E, Vasconcelos EM, Ribeiro KSQS. Metodologías activas de enseñanza-aprendizaje y educación popular: encuentros y desencuentros en el contexto de la formación de los profesionales de salud. *Interface (Botucatu)*. 2014; 18 Supl 2:1355-1364.

Reflexión sobre la relación entre las metodologías activas de enseñanza y la educación popular en la formación de profesionales de salud. Se parte de una reflexión sobre los fundamentos de la educación popular y las principales metodologías activas consideradas en el contexto de su utilización en la formación de los profesionales de salud. La educación popular propone una fusión entre los medios y fines educativos, ya que la conciencia es a la vez objetivo y metodología de entrenamiento. Aunque los métodos activos se identifiquen con un proceso pedagógico centrado en el estudiante y puedan producir autonomía, pueden ser utilizados como métodos aislados, dentro de la lógica utilitaria de la educación bancaria. Se concluye que la educación popular puede ser un analizador importante de las metodologías activas, consolidando su uso en los procesos formativos libertadores de los cursos de salud.

Palabras clave: Educación popular, Metodologías activas de ensino-aprendizaje, Educación en salud.

Recebido em 09/06/2013. Aprovado em 30/03/2014.

